

Динамика и конфликты профессионализации (профессионального развития) учителя

К.Г.Митрофанов, Н.Ф.Логинова

В последнее время проблема профессионального развития педагогов в целом, и молодых педагогов в частности, является одной из самых важных в обсуждении вопросов изменения системы образования (Болотов В.А., Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г. и др.).

Сегодня меняется система образования, и, следовательно, меняется и профессия учителя. Учителю предстоит работать с образовательным запросом семьи, работать на развитие каждого конкретного ребенка, выстраивая его индивидуальную траекторию или программу, работать на другого типа образовательные результаты - чтобы молодые люди не только много и крепко знали, но и умели эти знания применять для решения реальных задач, на основе этих знаний предлагали новые варианты решений существующих и регулярно появляющихся проблем, готовы были брать на себя реальную ответственность за реализацию этих решений, занимали лидерскую позицию, были готовы делать выбор своего будущего, уметь принимать решения, уметь определять свои дефициты и учиться новому, уметь планировать, уметь приобретать новый опыт и анализировать его, превращая в собственный ресурс и много еще чего (М.Барбер, Щедровицкий П.Г., А.Г.Каспржак, К.Г.Митрофанов и К.Н.Поливанова и др.). От молодых людей требуется владение сложными компетентностями, которым, как отмечает П.Г.Щедровицкий «нигде не учат» [15]. А научить этому может только педагог, который сам владеет этими умениями, компетентностями.

Опубликованный профессиональный стандарт учителя выдвигает требования не только к профессиональным умениям и компетенциям учителя (новому кругу его задач), но к его личностным качествам, обязывает учить «всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей» [11].

Если раньше педагог работал только с реальным пространством – пространством, в котором он и дети (класс) находятся в одном месте здесь и сейчас, то сейчас предстоит работать и в виртуальном, когда необходимо заранее помыслить возможные ситуации работы разных школьников и создать для них систему опор, позволяющую им двигаться в индивидуальном режиме. Раньше работа строилась на авторитете и высоком социальном статусе учителя («поверь мне, тебе это в будущем пригодится»), сейчас это уже не сработает – современному школьнику надо доказать, что это знание ему действительно необходимо для решения его собственных задач. Сейчас работа педагога должна

строиться в соответствии с притязаниями школьников, а не в соответствии с тем, что кто-то (государство) посчитал необходимым/должным изучить в это время и соответствующим образом. Как заказчик на школьное образования оформляет себя бизнес и общественно-политические силы. Это означает, что сейчас педагог находится в ситуации неоднозначности заказа на школьное образование, и на эту неоднозначности должен как-то сам отвечать. Если раньше учитель по факту выступал транслятором знаний, то сейчас он должен стать координатором информационных потоков, мотиватором, экспертом – то есть так строить занятия, чтобы у детей появлялись свои вопросы и с помощью учителя они искали на них ответы и т.д.

Сложность ситуации современного российского учительства также состоит в том, что все эти новые компетентности (умения) и новые компетенции (новые задачи, функции) никак не отражаются на социальной карьере учителя. В отличие от зарубежного опыта в отечественной учительской деятельности нет никакой динамики, признанной профессиональным сообществом [4]. Человек не движется в профессиональном плане, развития не происходит. А для обеспечения САМОчувствия важным является возможность видения собственного движения, динамики своего изменения

Таким образом, получается, что в ситуации невнятности профессиональных перспектив и собственного профессионального и карьерного роста привлекательность сферы образования для молодых людей резко снижается. И все это с учетом возможностей собственного профессионального развития в других сферах делает образование непривлекательным.

Этот вывод подтверждается разного рода данными. Так, например, увеличивается доля учителей пенсионного возраста с 11 до 18 %. за 2002–2010 гг. выросла, тогда как доля педагогов в возрасте до 30 лет составляет всего 13 %. Ежегодно один-два новых учителя появляются лишь в 60 % школ, в остальных – на 40 % педагогический состав не пополняется молодежью [12]. Средний возраст учителей в России – 52 года, молодые учителя в школах предпочитают не задерживаться. [3] По некоторым косвенным данным (исследований на эту тему в РФ не проводилось), до 70 % пришедших в школу покидают ее в течение первых трех лет [7].

Основной причиной перехода учителей на другую работу является ощущение тупика на занимаемой должности. Более 50% из них меняют работу в связи с ощущением тупика. Это означает, что наличные профессиональные характеристики уже не соответствуют предлагаемым к решению профессиональным задачам [8].

Не менее удручающая ситуация наблюдается и по желанию студентов педагогических вузов пойти работать в школу. Число студентов, желающих работать в

школе, существенно сокращается от I к V курсу: «...по мере обучения в педвузе весьма существенно снижается доля тех, кто планирует для себя работу по педагогической специальности. К концу обучения таких остается лишь 10,1 % (при этом подчеркнем, что среди юношей-пятикурсников доля ответов о намерении работать по специальности не составляет и одного процента). Иными словами, в целом растет доля тех, кто не видит для себя позитивных перспектив в работе по получаемой специальности» [14]. Вне педагогической профессии оказываются наиболее успешные студенты: «...только 11,5 % студентов, обучающихся на «хорошо» и «отлично», намерены стать учителями, в то время как 88,5 % респондентов, демонстрирующих высокую академическую успеваемость, собираются посвятить себя другой профессии [1].

Итак, мы видим, что проблемы качества деятельности учителей имеют разнообразные аспекты, требующие рассмотрения и анализа – состояние и тенденции развития самой педагогической профессии, особенно вопросы, касающиеся профессионального и карьерного развития в образовательной сфере, представления самих педагогов о собственных профессиональных перспективах, способах и формах профессионального развития, а также возможные способы, институты и технологии работы со студентами педагогических специальностей и молодыми педагогами, пришедшими в школу.

Профессионализация представляет собой «целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность». Это позволяет говорить том, что профессионализация является одним из направлений развития личности, в рамках которого разрешается специфический комплекс противоречий, ядром которых является степень соответствия между личностью и профессией [2].

Внутри процесса профессионализации разворачивается процесс профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение характеризует процесс выбора профессии/профессиональной деятельности, ее приобретения. Для решения этой задачи необходимо анализировать свои способности, соотносить их с требованиями выбранной профессии/профессиональной деятельности [10]. Человек «осознает, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что от него хочет или ждет коллектив, общество, субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений» [2].

Составной частью процесса профессионализации является процесс

профессионального развития, который запускается после того, как человек выбрал свою будущую профессию/профессиональную деятельность, получил начальное профессиональное образование и приступил к трудовой деятельности.

Этимологически понятие «профессиональное развитие» происходит от латинского «profiteor» - «объявляю своим делом». В словаре дается следующее определение: профессиональное развитие – это «происходящий в онтогенезе человека процесс социализации, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда, в частности профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков» [5]. Развитие означает направленность на профессиональный рост, новое качество работы, открытость в поиске информации, гибкость в целеполагании и принятии решений.

Профессиональное развитие связано с изменением индивида и личности в ходе осуществления профессиональной деятельности. Эти изменения носят характер количественных, качественных и структурных перестроек личности [9].

Анализ работ, посвященных изучению профессионального развития (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, Ф.Н.Гоноболин, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, В.А.Крутецкий, Н.В.Кузьмина, Т.В.Кудрявцев, В.С.Лукина, Л.М.Митина, А.К.Маркова, С.А.Минюрова, Ю.П.Поваренков, Н.С.Пряжников, и др.) позволил нам сформулировать рабочее определение. Профессиональное развитие мы понимаем как сложный междисциплинарный объект, в котором смешаны и деятельностные (расширение спектра решаемых профессиональных задач, освоение педагогом все большего репертуара действий), и психологические (профессиональная идентичность), и социальные (статусы и связи внутри организации) характеристики. Эти характеристики задают профессиональную динамику, скорость профессионального развития и профессионального роста, что во многом определяется внутренней активностью самого педагога.

Следует при этом добавить, что профессиональное развитие многомерно и задается ориентацией на разные средства, техники для решения профессиональных задач (горизонтальная ориентация) и на разные квалификационные уровни, на решение разных задач, освоение разных педагогических деятельности, профессий (вертикальная ориентация) [6, 13].

Можно выделить следующие этапы профессионального развития:

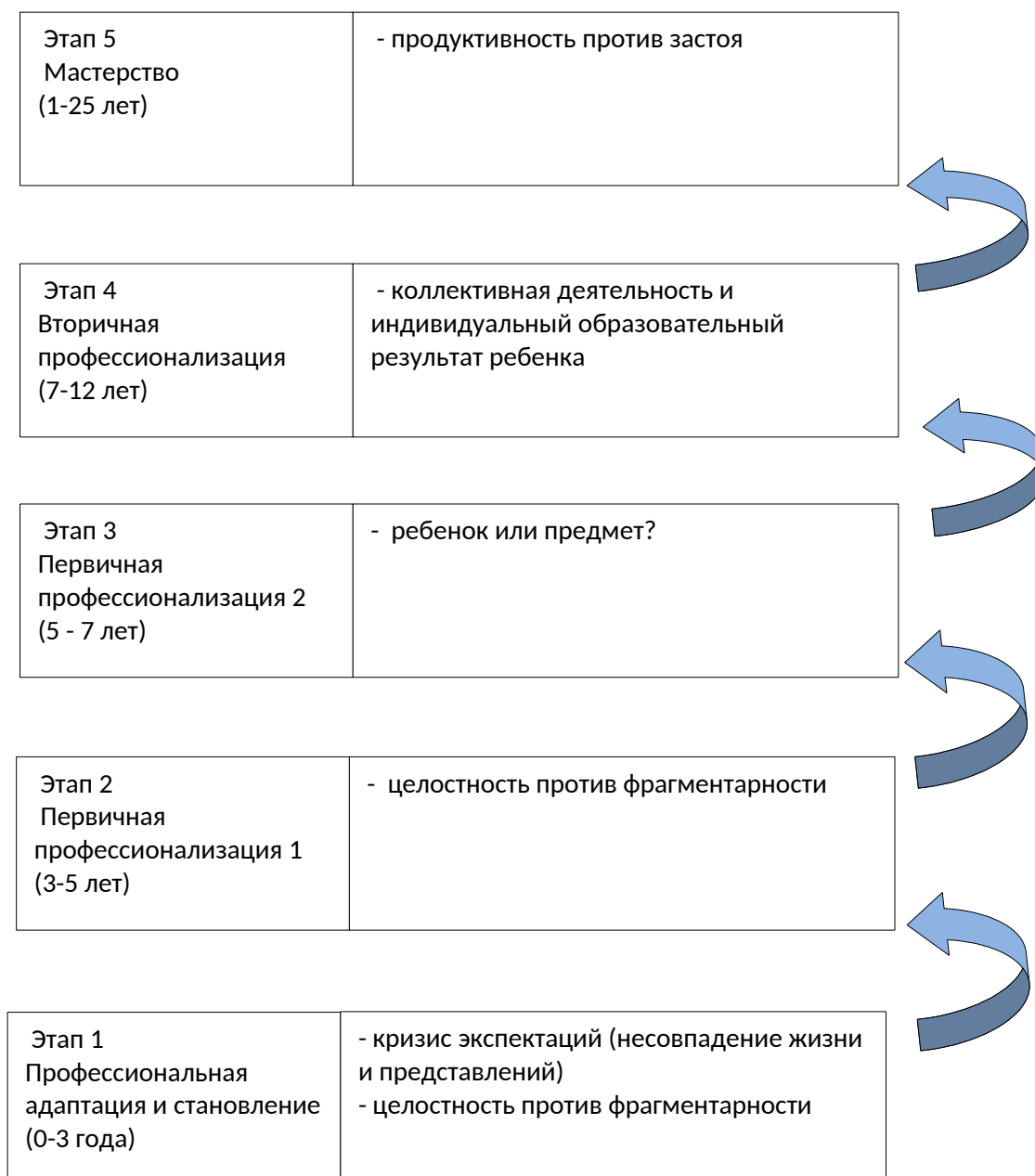
- этап профессиональной адаптации и становления (интерн, стаж от 0 до 3);
- этап первичной профессионализации 1 (от стажера – к специалисту, стаж от 3 до 5);

- этап первичной профессионализации 2 (специализация, стаж от 5 до 7);
- этап вторичной профессионализации (от специализации – к многофункциональности, стаж от 7 до 12);
- этап мастерства (от многофункциональности к мастерству, стаж от 12 до 25) [7].

Профессиональное развитие рассматривается нами как переход с одного этапа на другой. Основным механизмом, обеспечивающим профессиональное развитие (переход с одной ступени на другую), является разрешение «базового» противоречия (конфликта), которое имеется на каждом его этапе. Этих «базовых» конфликтов может быть несколько: конфликты в сфере организации деятельности, конфликты в конкретных отношениях с коллегами, конфликты внутри самого себя (Рисунок 1).

Рассмотрим с этой точки зрения все этапы.

Рисунок 1. «Базовые» конфликты профессионализации



На разных ступенях профессионального развития педагогу приходится сталкиваться с разного рода проблемами и противоречиями, которые можно назвать профессиональными кризисами. В этом случае механизмом профессионального развития являются разрешение профессиональных кризисов, которые являются естественным и необходимым условием развития и в результате которых происходят кардинальные изменения личности, изменяется направление ее профессионального развития.

Этап профессиональной адаптации и становления состоит из двух периодов. Первый период называется критической фазой адаптации и продолжается 0,5 – 1,5 года. Основной причиной кризисных явлений в этот период является несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями человека (кризис экспектаций). По сути своей это кризис смысловой сферы. Кризис экспектаций выражается: 1) в отсутствии внятных перспектив и ориентиров профессионального роста (непонятно, что конкретно нужно научиться делать), 2) в сложности организации текущей деятельности (например, невозможности планировать рабочий день), 3) в отсутствии конкретных мест и персон, которые могли бы помочь молодому работнику разобраться в новых для него обязанностях и способах их эффективного выполнения.

Анализ трудных ситуаций молодых педагогов в данный период позволяет выделить два фокуса проблем – социальный и профессиональный. В этот период важным для молодого специалиста является вхождение в реальную профессиональную группу конкретного образовательного учреждения.

Второй период является периодом профессионального роста и реализации профессиональной деятельности. В это время происходит освоение места, базовых технологий, получение первых признаний, подтверждений. Этот этап характеризуется задачей (или конфликтом) удержания целостности деятельности и себя в деятельности. Девизом данного периода могла бы стать фраза: «целостность против фрагментарности» [7, стр.183]. Молодой учитель учится «видеть урочную (локальную) организацию передачи знаний в связке с целостной структурой предмета. Предметом рефлексии педагога в этот период является организация содержания предмета в контексте поэтапного (урочного) процесса его преподавания» [там же, стр.185].

Этап первичной профессионализации 1 проявляется в том, что человек «пробует» себя в качестве полноценного специалиста, способного «конкурировать» с более опытными работниками. «Неудовлетворенность профессиональной жизнью на этом этапе вызывается противоречием между потребностью в самоутверждении и отсутствием нормативных возможностей признания» [там же, стр. 189]. Педагог учится работать с

целым классом, начинает видеть ученика как обучающегося. «Осознанно или неосознанно личность начинает испытывать потребность в дальнейшем профессиональном росте, в карьере» [там же]. Этот период можно назвать «Кооперация и дифференциация в профессиональной деятельности».

Этап первичной профессионализации 2 характеризуется как второй критический этап. Это кризис профессиональной карьеры. Перед молодым человеком встает вопрос: преподавать предмет или развивать ребенка? В этот период остро чувствуется потребность в дальнейшем повышении квалификации, неудовлетворенность занимаемой должностью, зависть к сверстникам и сокурсникам, происходит создание семьи, отмечаются финансовые трудности. Можно сказать, что на этом этапе человек исчерпал свои внутренние ресурсы и мотивы развития. «Предметом рефлексии педагога в этот период является методология преподаваемого предмета в целостной картине образования ученика» [там же, стр.193].

Этап вторичной профессионализации характеризуется высококачественным выполнением профессиональной деятельности. Специалист становится профессионалом. Личность перерастает свою профессию, происходит гармонизация человека с профессией. Предметом рефлексии становится «организация коллективной деятельности учащихся, направленной на получение коллективного продукта деятельности и индивидуального образовательного результата» [там же, стр.197].

Девизом этапа мастерства может являться следующая фраза: продуктивность против застоя. Для дальнейшего развития человека на этом этапе необходима смена его позиции и сопряженная с ней смена индивидуального смысла «пребывания» в профессии. Предметом рефлексии педагога в этот период становятся способы деятельности в новой профессиональной позиции. Этот период можно назвать - «От многофункциональности – к мастерству» или «От индивидуального мастерства – к мастерству группы» [там же].

При этом мы отдельно помечаем необходимость выстраивания перехода с одного этапа профессионализации на другой. Само по себе это может случиться в обозначенный временной период работы педагога, а может и не случиться. Это должно быть предметом специального внимания. Понимание того, с каких типов задачами (конфликтами) сталкивается педагог, позволит структурам, отвечающим за развитие учительского потенциала, управлять профессиональным развитием педагогов.

Мы считаем, что эту модель профессионализации необходимо накладывать на реальную практику организации работы с молодыми педагогами, в которой выделяется три этапа: адаптация, закрепление и профессиональное развитие.

Адаптация напрямую связана с присвоением молодым человеком профессиональной позиции, роли, его переживанием профессиональной деятельности как своей, а себя как уместного и востребованного в профессиональном сообществе и в конкретном коллективе. Закрепление понимается как целевая деятельность управляющих структур, направленная на создание условий, обеспечивающих удержание специалиста в статусе педагога в штате образовательной организации до различных позиций в сфере образования муниципального и регионального масштаба (профессиональной педагогической деятельности в различных ролях). Под профессиональным развитием молодых педагогов мы понимаем персональную оценку собственной профессиональной перспективы как приращение новых способов реализации себя как педагога или деятеля образования и возможность действовать как педагог или деятель образования с большей эффективностью в условиях своей образовательной организации или в определенном образовательном пространстве, как карьерный рост, связанный с возможностью занятия позиций управленческой деятельности в системе образования, и как конкурентное преимущество по сравнению с другими представителями профессионального цеха в форме получения различного рода признаний и статуса (победы в конкурсах, получение званий, степеней, приобретение известности).

Таким образом, понимание динамики и конфликтов, возникающих на разных ступенях профессионального развития, а также соотнесение этого с существующими в территориях институтами и формами работы с молодыми педагогами, позволят ответить на вопросы о том, каким образом обеспечивать профессиональное развитие молодого педагога, какие условия для этого создавать, как обеспечивать видение им собственного движения, собственного роста в профессиональных умениях, ощущение и др. Все это позволит эффективно выстраивать процесс профессионализации педагогов.

Данный подход положен в подготовку масштабного исследования связности представлений разных профессиональных позиций об условиях адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов.

Важно в первую очередь установить, каким образом эти условия могут быть выявлены и соответственно описаны. В отличие от целого ряда реализованных подходов мы предполагаем ориентироваться на субъективные представления тех персон, которые, занимая значимые позиции, принимают реальные решения: с одной стороны, относительно создания таких условий, с другой стороны – как интерпретирующих (воспринимающих) некоторые условия как способствующие принятию личного решения относительно профессионального самочувствия и соответствующих передвижений в социальном пространстве.

При этом значимым является определение совпадения или несовпадения представлений о действиях по созданию условий и механизмов для адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в сфере образования и конкретных образовательных учреждениях у тех, кто эти условия создаёт и тех, кто является «потребителем», «субъектом» адаптации, закрепления и профессионального развития, нежели определение объективных показателей планируемых и проделанных работ, направленных на решение поставленных задач. Субъективные представления и переживания, а также принимаемые на их основании решения могут быть чрезвычайно информативны и должны быть тщательно изучены для оформления понимания и обнаружения эффективных и неэффективных практик работы с молодыми специалистами сферы образования.

Список литературы

1. Абасов З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 105–110. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/> (дата обращения: 15.11.2009).
2. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика, 3-е изд. — М.: Академический проект, 2005. — 848 с.
3. Интервью с директором Национального фонда подготовки кадров (НФПК) Еленой Соболевой 06.03.2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.polit.ru/article/2006/03/06/sobol/> (дата обращения: 16.11.2010).
4. Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. №4, 2013. - С.261-280.
5. Кондаков И.М. Психологический словарь, 2000. [Электронный ресурс]. URL: <http://psi.webzone.ru/> (дата обращения: 05.05.2014).
6. Маркова А.К. Психология профессионализма Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312с.
7. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования. Красноярск, 2012. – 316 с.
8. Митрофанов К.Г., Васильева Н.П., Козырева Е.Ю. Проблемы профессионализации работников образования: введение в проблематику //материалы 17-й научн.-практ. конф. «Педагогика развития: движущие силы и практики развития» Красноярск, апрель 2010. – Красноярск: ККИПК, 2011. - С.128-143.

9. Патырбаева К.В. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / К.В.Патырбаева, В.В.Козлов, Е.Ю.Мазур, Г.М.Конобеев, Д.В.Мазур, К.Марицас, М.И.Патырбаева; науч.ред. К.В.Патырбаева; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2012. – 250с.
10. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы/ Справочное издание, автор-составитель Н.И. Конюхов, 1992. [Электронный ресурс] URL: <http://log-in.ru/books/prikladnye-aspekty-sovremennoiy-psikhologii-konyukhova-n-i-obshaya-psikhologiya/> (дата обращения: 10.04.2013).
11. Профессиональный стандарт, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18.10.2013.
12. Развитие сферы образования и социализации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы. 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://2020strategy.ru/g8/documents/32624772.html> (дата обращения: 15.12.2011).
13. Синякова М.Г. Педагог в поликультурной образовательной среде: субъектно-средовой подход. Монография; Моск. гос. обл. ун-т. - М.: Изд-во МГОУ, 2011. - 122 с.
14. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза жизненные и профессиональные перспективы. М.: Центр социологии образования РАО, 2007.
15. Щедровицкий П. Г. Узловые проблемы современного общества и требования к старшей школе // Старшая школа как взрослая жизнь: программирование содержания образования: Материалы семинара. - Красноярск, 2000. - С. 4-12.